

高大接続における入試のあり方

田中 耕治

佛教大学教育学部教授

(1) はじめに

その初発の契機となった中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」(1999年12月16日)以来、中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学」(2012年8月28日)を経て、2015年2月に設置された「高大接続システム改革会議」によつて「最終報告」(2016年3月31日)が提起された。

この「最終報告」では、「高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革を『高大接続システム改革』』と呼称するとして、高大接続を大学入試改革を媒介として実施するという具体的な方策を示している。この一体的改革を貫く理念として、「一人一人が、「学力の3要素」⁽¹⁾を基盤に、自分に自信を持ち、多様な他者とともにこれからの時代を新たに創造していく力を持つこと」とされている。

戦後日本の教育(評価)改革に関心を持つ一人として、ようやくして改革の牙城である大学入試が射程に入ることになったことは感慨深い⁽²⁾。日本の教育現場では、ながく教師たちは、「良い授業と悪い入試」と称して、たとえ教育実践ですぐれた成果をあげようとしても、入学試験という選抜制度があるかぎり、その試みは頓挫してしまうという無力観や絶望感を持ち続けてきた。そこで、教師たちの間には入試が要求する「受験学力」を絶対悪として極力無視するか、または現行の入試が要求する「受験学力」に合致する実践に邁進するか

という両極の志向に分断され、また一教師個人の内部を覗いてみても、この両極の間を揺れ動いていた。

ところで、大学入試改革を梃子として、高大接続とともに両階梯の教育課程を改革するという展望は容易くはない。その点については、「最終報告」も自覚的であり、次のように述べている。「もとより、高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の在り方はどれもが長い歴史を持ち、我が国の社会に深く根を張っている。こうした状況の下で、高等学校教育から大学教育、また義務教育や社会との関係まで含め、多岐にわたる改革内容をシステムとして捉え、これまでの歴史の先に新たな教育の仕組みを創造することは、長期にわたって「答えが一つに定まらない問題に解を見いだしていく」活動である。」と。

したがって、小論では、筆者の力量と紙幅の制約から、また教育評価研究を探究する立場から、高大接続システム改革の核心であり、生命線である資質・能力(学力の三要素)を多面的に評価する方法に焦点を合わせて、「答えが一つに定まらない問題」にチャレンジしてみたいと思う。なお、狭義の大学入試(センター試験と大学による個別入試)で募集される人員は全募集者中20%を切っていると報告されている(高大接続システム改革会議2016年の参考資料)ことも念頭においておきたい。

(2) 「受験学力」とは何か

さて、そもそも「受験学力」とは何か。この点については、毎年提示される文部科学省作成の通知(「大学入

学者選抜要項」が参考になる（令和2年度版参照）。「各大学は、入学者の選抜を行うに当たり、公正かつ妥当な方法によって、入学志願者の能力・意欲・適性等を多面的・総合的に評価・判定する。その際、各大学は、年齢、性別、国籍、家庭環境等に関して多様な背景を持った学生の受入れに配慮する。あわせて、高等学校（中等教育学校の後期課程及び特別支援学校の高等部を含む。第13の8⁽²⁾を除き、以下同じ。）における適切な教育の実施を阻害することとならないよう配慮する。」（下線筆者）

すなわち、当面する「受験学力」を規定する大学入試は、上級学校が要求する「能力・適性の原則」と下級学校が要求する「下級学校尊重の原則」を統一的に理解して、試験方法として要求される「公正・妥当の原則」としていかに具体化するのかが問われる⁽³⁾。もとより、この三原則は予定調和的に実現されるのではない。とりわけ、「能力・適性の原則」と「下級学校尊重の原則」との間には、相克と呼べるほどの齟齬が生じ、そこでは常に「下級学校尊重の原則」が蹂躪されることはよく知られている。その象徴的な出来事が、いわゆる「悪問」問題である。

<1> 「悪問」の基準

筆者の手許には、塾関係者が記した刺激的な著作がある⁽⁴⁾。この著作では、大学入試に登場した難問、奇問を含む「悪問」が列挙されるとともに、「悪問」の大学別ワースト（実名）まで掲載されていて、昨今の大学における入試問題作成能力の劣化を強調する（嘆く）展開となっている。

その際に、「悪問」とされる基準が次のように三点挙げられていて興味深い。①高校の教育課程、つまり高校で教えることになっている各教科・科目の範囲やレベルを逸脱していないか？②単に知識を問うのではなく、その教科を学ぶことによって培われるべき、考え方やものの見方や知的攻撃力を問う問題か？③恣意的でなく、よく練られた客観性のある問題か？（同書、pp.15-16）である。教育評価のテクニカルタームで言えば、①と②は問題の「妥当性」にあたり、③は「信頼性」に該当するだろう⁽⁵⁾。

このような上級学校による「悪問」出題の背景には、上級学校（大学）における入学試験作成に関する組織上の不備があることは否定できない。しかしながら、自明視されているものの、それ以上の問題点があることを二点指摘しておきたい。

<2> 「悪問」問題発生の見えざる要因—大学入試問題は大学教員が作成するという前提

先の刺激的な著作では、大学の入試問題は、大学教員が作成することを自明視し、その劣化のために、予備校が代替した方がより良いという結論であった。

やや唐突ではあるが、ここでは1808年に創設されたフランスのバカロレア試験の経験を聞いてみよう。創設当初は、バカロレア試験の作問は大学教員であったが、高校教育の教育課程に無知な大学教員が作問する試験は、その専門性の高さゆえに膨大な知識量を要求した結果、暗記偏重の受験準備教育が蔓延し、その弊害を克服するために、およそ80年間かけて、高校教員の作問への参加を促し、1986年以降からは、多様な高校教員が作問することになったとされている⁽⁶⁾。

もとより、歴史や国情の異なる他国の例を持ち出して、早急に日本の入試制度に導入することは難しい。フランスの場合でも、およそ百年間の試行錯誤を経て、ようやくにして高校教員がバカロレア試験の作問を行うという制度が定着したのであった。ただし、日本においても、今や文化資本とまで呼称される、長期間実施されてきた「大学入試センター」における作問過程には、大学教員のみならず高校の教員も参加して緻密な作業が実施されていると報告されている⁽⁷⁾。先に示した「大学入学者選抜要項」を真に実現するためにも、各大学の入試問題作成においても高大の教員の協同作業が求められているのではないだろうか。

<3> 「悪問」問題発生の見えざる要因—大学入試は選抜試験であるという前提

まさしく、「大学入学者選抜要項」とあるように、大学入試は定員制を前提とする「選抜試験」であることが自明視されている。そのために作成される入試問題には「識別能力」の精度が問われることになる。この「識

別]の精度を上げるためには、とりわけ「選抜性の高い大学」の入試問題には「悪問」に類する作問例が多く輩出する。

ところで、入学試験はすべからく「選抜試験」となるかいうと、必ずしもそうではない。そもそも「選抜試験」を基礎づけているのは「相対評価」であり、その「相対評価」の問題性を克服するとして登場してきた「目標に準拠した評価」が入試制度に貫徹されると、それは「資格試験」となる。フランスのバカロレア試験とドイツのアビトゥーア試験は基本資格試験である。

「資格試験」と「選抜試験」との違いは、前者は何を学んだのかを問われるのに対して、後者は受験生の中で何番目(定員内)にいるのかが問われる。この「選抜試験」の持つ偶発性に統計的手法を持ち込んで福音を与えたのが、平均からどの程度離れているかを示す「偏差値」である⁽⁸⁾。その「偏差値」にも、集計したデータをすべて用いる「算術的偏差値」と学力測定の目的集団を想定して、その目的にかなったルール(正規分布曲線)に従ったサンプルによって算出(正規変換)した「代数的偏差値」があり、この後者こそ「50段階(25-75)相対評価」と言われるものである。高校入試段階では、業者テストの偏差値に従った「輪切りの進路指導」(高校の序列化と本意入学を併発)に批判が集中して、時の文部省が業者テストの自粛を1976年に通達することになった⁽⁹⁾。このような偏差値による「選抜試験」が極限に達すると、何のために何を学ぶのか(「接続に必要とされる学力」とは何か)という問いが希薄化・空洞化して、「受験戦争」と称される大学入試・選択が横行することになる。

このたびの「高大接続システム改革」では、定員制という岩盤で支えられている選抜試験制度を意識して、先の「大学入学者選抜要項」の冒頭で、「大学入学者選抜は、各大学(専門職大学及び短期大学(専門職短期大学を含む。以下同じ。))が、それぞれの教育理念に基づき、生徒が高等学校段階までに身に付けた力を、大学において発展・向上させ、社会へ送り出すという大学教育の一貫したプロセスを前提として、各大学が、卒業認定・学位授与の方針(以下「ディプロマ・ポリシー」という。)や教育課程編成・実施の方針(以下「カリキュ

ラム・ポリシー」という。)を踏まえ定める入学者受入れの方針(以下「アドミッション・ポリシー」という。)に基づき、大学への入口段階で入学者に求める力を多面的・総合的に評価・判定することを役割とするものである。」と述べ、大学に三つのポリシーの明確化を求め、大学入試を大学教育の一環とする立場を鮮明にしている。すなわち、受験生の志望動機と「受験学力(「接続に必要とされる学力)」の明確化を求めているのである。言わば、大学側から高校側へボールが投げられたということであろう。

(3) 高校における学習評価の現状と課題

この度の「高大接続システム改革」の核心であるとともに生命線となっているのが、学力の三要素を高大の教育課程、さらには大学入試に貫徹することであった。高校教育において、この学力の三要素が最も意識化されるのは、「指導要録」上の「観点別学習状況」欄を記述する段階であろう⁽¹⁰⁾。前回の指導要録(2010年改訂)において、すでにその「観点」は、「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」とされている。「観点」とは、学力を構成する能力規定であって、教育学において議論されてきた学力モデルの要素と考えてよい。学力モデル(「観点」の設定や構造化)は、いかなる授業を構想するのか、評価の方法はどうするのかについて、基本方針を示す役割を担うものであり、まさしく「受験学力」の能力的側面を示すものである。

<1>「観点別学習状況」はどう取り扱われているのか

この度の高等学習指導要領の改訂(2018年)に伴って、指導要録の改訂が行われた。その基本文書としては、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(2019年1月21日)と文部科学省初等中等教育局長「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知)」(2019年3月29日)がある。

その「報告」と「通知」において、「高等学校においては、従前より観点別学習状況の評価が行われてきたところであるが、地域や学校によっては、その取組に差

があり、形骸化している場合があるとの指摘もある。文部科学省が平成29年度に実施した委託調査⁽¹¹⁾では、高等学校が指導要録に観点別学習状況の評価を記録している割合は13.3%にとどまる。」と記述されている。この度の指導要録(2019年)の観点は、周知のように、新学習指導要領の「資質・能力」重視を受けて、学力の三要素に対応する「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点に整理されているが、おそらく現状では実施状況は芳しくないものと推察される。先の委託調査に先立って実施された、より鋭角的な科研調査の報告書⁽¹²⁾によれば、次のように報告されている。

- ①本来は、高校における教育評価の基本は1955年の指導要録改訂以降「目標に準拠した評価」であるが、現状では「相対評価」を採用する学校がかなり存在する。
- ②「観点別学習状況」の評価を全面的に実施している学校は少なく、基本は「評定」が中心である。したがって「通知表」に「観点別評価」を記入する学校は僅少に近い。
- ③実際の評価場面では、定期試験で実施される「知識・理解」を中心とするペーパーテストに依存することが多く、それこそが客観性もあり、大学入試にも親和的であると考えられている。
- ④「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」といった「観点別評価」については、客観性や信頼性に乏しく、労力や時間もより必要となると考えられて

いる。

2001年の指導要録改訂において、「相対評価」から「目標に準拠した評価」が、全学校階梯において採用されたにもかかわらず、高校において「相対評価」を採用している学校が多いという指摘には驚く⁽¹³⁾。ただし、「観点別学習評価」が浸透しない理由として、その評価の客観性や信頼性に乏しいと意見は無視できない。「高大接続システム改革」の生命線ともなろうとしている学力の三要素を貫徹させようとする場合には、その三要素の中でも重視されようとしている観点「思考・判断・表現」が指導と評価の対象外となっている現実

<2> 資質・能力(学力の三要素)を多面的に評価する方法

もとより、先に引証した報告では厳しい実情が示されているが、まさしく三観点を意識した指導と評価のあり方を切り拓こうとする教育評価の研究や高校や大学⁽¹⁴⁾での実践が進展していることも事実である。

まず、何よりも重要なことは、対象とする学力要素と評価方法を対応させることである(「カリキュラム適合性の重視」)。先の科研報告にあったように、「知識・理解」を中心とするペーパーテストに依存するだけでは、「思考・判断・表現」を求める探究型の授業の展開には対応できない。生徒にとっても、「知識・理解」を中心とするペーパーテストのみを課されるとなると、探究型の授業自体を否定することにもなりかね

表1 能力・学習活動の階層レベルと評価方法の例

A.能力・学習活動の階層レベル		B.評価方法の例
教科書等の枠づけの中での学習	1.知識の獲得と定着 (知っている・できる)	選択解答式(客観テスト式)の問題
	2.知識の意味理解と洗練 (わかる)	自由記述式の問題
	3.知識の有意味な使用と創造 (使える)	パフォーマンス課題
学習の枠づけ自体を学習者たちが決定・再構成する学習	4.自立的な課題設定と探究 (メタ認知システム)	小論文 「総合的な学習の時間」(探究的な学習)についてのポートフォリオ
	5.社会関係の自治的組織化と再構成 (行為システム)	「総合的な学習の時間」や特別活動などについてのポートフォリオ

(出典:西岡加名恵「大学入試改革の現状と課題—パフォーマンス評価の視点から—」『名古屋高等教育研究』第17号、p.205、2017年)

ない。表1で示したものは、その「カリキュラム適合性」のモデルの一つである。

とりわけ、原理や方法論について深く理解し、実践の場面で総合して使いこなせるのか（「3.知識の有意義な使用と創造」）を確認するには、パフォーマンス課題を用いることが勧められている⁵⁵。

その上で、パフォーマンス評価の信頼性を確保するためには、ルーブリック（評価指標）が教師たちのモデルレーションによって開発されなくてはならない。ルーブリックとは、「尺度」、評価基準を示す記述語、具体的なサンプル（アンカーとも呼称）によって構成されている。このように、あくまで地道な高校実践に基づき、パフォーマンス評価とルーブリックの開発によって、高大接続システムを貫く「資質・能力」（接続に必要とされる学力）の形成も可能となるだろう。

（4）おわりに

小論では、このたびの高大接続システム改革の核心であり、生命線である資質・能力（学力の三要素）を多面的に評価する方法に焦点を合わせて、考察してきた。もとより、現行の試験制度に風穴をあけるとはいえ、入試方法の改革のみでは、高大接続システム改革を真に実現することは困難である。例えば、国公立入試と私学入試との差異を念頭に置きつつ、「入試期日」「学力検査科目」「学力検査方法（共通テストと個別テストの関係など）」「推薦・AO入試」などの再考を行うとともに、さらには学校間格差の是正や日本型学歴社会の見直しも展望されなくてはならないだろう。まさしく、「答えが一つに定まらない問題」へのチャレンジは続くことであろう。その上で、行論の中でその可能性として触れた、入学試験を「接続」を架橋する「資格試験」として展望するための条件（改革方針）を7点提示して、小論を閉じたいと思う⁵⁶。

- （1）下級学校の教育目標が到達目標化されて、公認されていること。
- （2）「内申書」は生徒の学力実態（目標の到達度）と指導方針を明示できるような様式にしておくこと。
- （3）上級学校は、アドミッション・ポリシーを公開し、

下級学校に対して説明責任を負うこと。

- （4）出題や資格認定は、上級校と下級校の協力で行い、公正で妥当な評価方法を確立すること。
- （5）有資格者数は、年度ごとに変動することを前提とした制度にしておくこと。
- （6）受験機会を複数化しておき、未到達目標は指導・学習の資料とすること。
- （7）個別科目の選択受験方式を採用して、科目ごとに合否を決定すること。

【注】

- （1）「最終報告」では、「学力の三要素」とは次のように規定されている。(1) 十分な知識・技能、(2) それらを基盤にして答えが一つに定まらない問題に自ら解を見いだしていく思考力・判断力・表現力等の能力、そして(3) これらの基になる主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度である。
- （2）この高大接続システムに関する壮大な先駆的な歴史の実験は、アメリカで実施された「8年研究（The Eight Year Study 1930-1942）」である。この研究では、高校と大学との間のカリキュラムの関連を明瞭にするために、そして中等教育の目的を再考するために、実施された。Kridel, C. & Bullough, R. V. Jr., (2007). *Stories of the Eight Year Study: Reexamining secondary education in America*. Albany: State University of New York Press. 参照。
- （3）佐々木亨『大学入試制度』大月書店、1984年、p.8参照。
- （4）丹羽健夫『悪問だらけの大学入試—河合塾から見えること』集英社新書、2000年
- （5）2020年度から始まる大学入学共通テストで採用されようとしている英語の民間試験については、賛否両論に分かれて、現状では各大学間に利用方法にかなりの温度差があると報道されている（「活用未定3割 英語民間試験も半数」『朝日新聞』2019年6月11日付）。民間試験導入には、「読む・聞く・話す・書く」という英語4技能をはかるという目的（信頼性の確保）であったが、現行の高校英語が養成している英語力と民間試験が求める英語力とに乖離があるのではないか（妥当性の問題）という点が指摘され、さらには民間試験の成績を欧州言語共通参照枠（CEFR）で平準化するという方法に信頼性が担保されるのかという問題点も指摘されるようになっていく。南風原朝和編『検証 迷走する英語入試-スピーキング導入と民間委託』岩波ブックレット2018年参照。
- （6）細尾萌子「フランスの高大接続からのヒント—思考力・表現力と内申点の評価—」名古屋大学大学院教育発達科学研究科附属高大接続研究センター紀要『レクチャーシリーズ』No.4, 2019年3月号載参照。より詳

- しくは細尾萌子著『フランスでは学力をどう評価してきたのか—教養とコンピテンシーのあいだ』ミネルヴァ書房、2017年と田中耕治編著『グローバル化時代の教育評価改革』日本標準、2016年参照。
- (7) 大塚雄作「大学入試センター試験はどのように作成・実施されてきたのか」東京大学高大接続研究開発センター編『大学入学者選抜における英語教育のあり方をめぐって(2)』2019年3月所載。
- (8) その考案者が著わした著作が、桑田昭三『偏差値の秘密』徳間書店、1976年である。
- (9) NHK取材班『偏差値が日本の未来を支配する』日本放送出版協会、1983年参照。
- (10) 高校の指導要録の変遷に関しては、片岡啓「高校生徒指導要録における「学習の記録」について」『教育目標・評価学会紀要』第4号、1994年所載参照。
- (11) 文部科学省委託調査『学習指導と学習評価に対する意識調査報告書』浜銀総合研究所、2018年1月。なお、同調査では、高等学校において『通信簿に観点別学習状況の評価を記録している』(11.1%)、「定期テストなどにおいて、観点到配慮した問題を課している」(44.1%)となっている。
- (12) 「高等学校における学習の評価の実態把握と改善に関する研究」(研究代表者 工藤文三、研究協力者 二井正浩 科学研究費補助金・基盤研究(C)、2011年3月。
- (13) 「目標に準拠した評価」を選抜型の高校入試で採用されている「内申書」に貫徹させようとした時に、混乱が起こった。詳しくは、拙稿『目標に準拠した評価』をめぐる現状と課題—内申書問題が提起するもの—」拙著『教育評価と教育実践の課題—「評価の時代」を拓く』三学出版、2013年所収参照。
- (14) 注目すべき報告書として、『京都大学大学院教育学研究科 E.FORUM 教育研究セミナー 成果報告書 E.FORUM 教師力アップ研修「探究力をどう育成するか」』2016年1月(報告書)と 楠見孝・南部広孝・西岡加名恵・山田剛史・斎藤有吾「パフォーマンス評価を活かした高大接続のための入試-京都大学教育学部における特色入試の取り組み」京都大学高等教育研究開発推進センター『京都大学高等教育研究』第22号、2016年所載などがある。
- (15) 西岡加名恵『教科と総合学習のカリキュラム設計-パフォーマンス評価をどう活かすか』図書文化、2016年参照。
- (16) 拙著『教育評価』岩波書店、pp.188-189、2008年。